

|               |   |
|---------------|---|
| Title         | 中学と高校の社会科教科書を用いて行なう大学教育：<br>デカルト精神形成のためのひとつの実験                                      |
| Author(s)     | 和多， 則明  |
| Citation      | 大阪外国語大学論集. 27 p.165-p.192   |
| Issue Date    | 2002-09-30  |
| oaire:version | VoR   |
| URL           | <a href="https://hdl.handle.net/11094/79895">https://hdl.handle.net/11094/79895</a> |
| rights        |   |
| Note          |   |

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

## 中学と高校の社会科教科書を用いて行なう大学教育 —デカルト精神形成のためのひとつの実験—

和多則明

### ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE PAR LES MANUELS DE COLLEGE ET DE LYCEE JAPONAIS

WADA Noriaki

Cet article a pour objet de présenter une nouvelle méthode d'enseignement universitaire, laquelle s'effectue seulement utilisant le manuel de collège japonais sur l'histoire et celui de lycée japonais sur la science économique. Au Japon, les collégiens et les lycéens doivent apprendre par cœur tout le contenu de ces manuels pour réussir au concours d'entrée du lycée ou à celui de l'université. Cette méthode d'apprendre leur enlève non seulement la faculté de critiquer et mais aussi celle de penser. Donc, pour les étudiants, de réexaminer exhaustivement ces manuels avec l'esprit critique, c'est démanteler par soi-même le temple de Connaissances et la chaîne de l'enseignement précédent dans son cœur. Au travers de ce processus, on peut s'incarner de l'esprit de Descartes.

#### — 目次 —

はじめに

(1)問題の出発点

(2)中学・高校の教科書を用いる理由

(3)授業で用いた中学・高校の教科書と実施授業

(4)教科書の逐語的文分析と文章構成分析

(a)中学教科書の分析

(b)高校教科書の分析

(5)過去の教育についての総括的問題提起

(a)言葉や用語の定義の問題

(b)主観的な表現排除の問題

(c)知識と現実や事実との関係の問題

むすびにかえて

## はじめに

本稿の目的は、平成3年と10年の大学審議会答申において示されている大学教育における新しい課題を実現するためのひとつの方法を提示し、その意味について考えることにある。本稿の場合に主として関係する答申の中の課題というのは、平成3年のそれで示され平成10年のそれでより具体的に展開されている「高度な知識の伝達にとどまらず、自ら考え判断する能力」や「創造力」の開発である。これらの能力の開発のために授業の中でいくつかの方法を実験的に試みているが、本稿で紹介する方法はそのうちのひとつである。

なお、本稿では中学と高校の教科書を分析対象として選んでいるが、それはそれら教科書の教科書としての内容やありかたの是非についての分析や批判を意味するものでは決していない。なぜなら、本稿はあくまでも大学における教育方法について扱っているからであり、中学や高校の教科書としての是非について述べる資格は筆者にはないからである。

### (1)問題の出発点

本学でこれまで卒業論文の指導と審査をしてきたことは、学生達が大学に入学するまでに受けてきた教育について筆者にさまざまなことを考えさせた。もちろん学生達といってもその被教育歴は同一ではなく、帰国子女のように外国で教育を受けてきた学生も含まれている。しかしそのような学生は相対的に少数であり、ほとんどの学生は日本の教育を受けてきているから、考えさせられたのは日本の教育のありかたについてであるということになる。

学生達が卒業論文をめぐる教師に示す最も重要な問題は、学術論文が書けないということである。この場合書けないというのは、勉強不足で知識が足りないとか、本を読んでいないから書けないということではない。より根本的に書けない状況に学生達は置かれている。まずは、学術論文の書き方について学んできていない。学術論文とはどういうものかということについて指導しなければ、提出される卒業論文の半数以上が感想文やエッセイとなる。自分の主観的感想を書いていしかもそれが問題であることを、指摘するまで学生たちはわからない。それなりに本を読んで勉強した学生達を書いた卒論の場合には、読んだ本の影響を受けて確かに感想文的特徴は少なくなっているが、しかしこの場合には何冊かの本の内容のつなぎ合わせであり、それはある意味では著作権法に違反する盗作である。だから、勉強して書いた学生の場合にも学術論文の書き方を知っているのではなく、読んだ本をうまくコピーしているだけである可能性が強いことになる。

学生達が卒業論文を書けないという問題を考えることで、さらに根本的な問題がみえてくる。それは学生達が、12年以上教育を受けてきていながら、学問や科学とは何かという問題についてほとんど何も理解していないということである。たとえば、学問や科学にとって判断の根拠を示した論証が絶対不可欠のものである、という最も基礎的なことが、学生たちのほとんどには理解されていない。もちろんこのことは、単に学生達だけの問題として考えるべきことではない。筆者も含めて主として日本の教育を受けてきた人間が共有する問題として考える必要があることである。その意味では、学生達が卒業論文をめ

ぐって示す問題は、単に日本の教育について考えるためのきっかけとなるだけではなく日本における学問や科学のありかたについて考えるためのきっかけになる。たとえば、日本の近代化の過程における欧米の科学や学問の土着化の問題がそれである。学生たちが卒論を書けないという問題の根本に、経済的な近代化の達成とは対照的な学問・科学における近代化の失敗という仮説の根拠を見いだすことも不可能ではないだろう。

そのような学生達の状況を考えるなら、学生達が4年生終了の時点で、欧米の大学の卒業論文に匹敵するような卒論を書けるようになることは、4年間で教育や学問・科学の近代化をなしとげるに等しいともいえるだろう。それゆえ学問科学の立場から見て優れた卒論を書くことはほとんど達成不可能な目的ではある。

とはいえ可能な限りその目的に近づくためのひとつの素材として授業で使用しているのが中学と高校の教科書の一部分である。

## (2) 中学・高校の教科書を用いる理由

学問・科学の立場からみて優れた卒論を書くための教材としてこれまで用いてきたのは必ずしも中学や高校の教科書だけではない。専門の研究者達がフランスに関して書いている書物の一部も教材として用いてきている。授業内容についての学生への説明として用いている用語は、「文章批判訓練」であるから、対象となる文章は、原則的にはどのような文章であってもよく、場合によっては新聞・雑誌の記事などを用いるときもある。

そのような文章批判訓練を実施し始めた理由は、それらの文章の学生達への影響の大きさである。学生達が卒論のテーマについて研究する場合、関連するさまざまな文章を参考にすることになる。最終的には、フランス語や英語の文章を参考にすることになるが、最初は自分のテーマについて日本語で書かれた入門書を参考にする。それらの入門書が、学生達が卒論をまとめるときのすぐれた参考や模範になる場合は問題がないが、必ずしもそのような書物ばかりではない。科学や学問の立場からみた場合学生達が真似をしてはいけないものごとのとらえ方や文章表現が含まれているものがある。そのような書物を参考にして卒論を書くと、とりわけ日本語の入門書だけか、それを中心にしてまとめた卒論の場合、その書物の影響が直接的に表れることになる。

そのような影響を遮断するとともに、さまざまな文章の問題点を見つけ出すことによって、批判的視点から学生自身の独創的な視点を作り上げるきっかけとするために文章批判訓練を行なっている。実際、研究者達が書いている文章についてそこに含まれる問題点にも気がつかないで、高校までの受験勉強のように無批判に記憶するとすれば、そこから大学審議会答申が求めているような自分自身の判断力や創造力が生まれにくいことはあきらかである。なぜなら、それは他人の考えをそのまま模倣した人間を作り出すことに他ならないからである。そのような意味で考えると、大学審議会答申が求めている「高度な知識の伝達にとどまらず、自ら考え判断する能力」を持った人材を開発・育成するための不可欠の方法として、他人の書いた文章を批判する文章批判訓練が位置付けられることになる。

学生達が卒論を書くまでに彼らに影響を与えるものについてより広い視野から考える

と、テーマに直接関係する書物だけではないことがわかる。大学において教師が口頭で伝達する内容や、教師の学問・科学に対する姿勢や、試験問題の内容などもまたなんらかの影響を与えていると考えられる。学生達が日常の人間関係の中で交わしている会話の中のものの考え方や感じ方、大学以外の場所で学生たちが出会うさまざまなメディアが伝える考え方や感じ方なども影響を与えていると考えられる。実際、時事的な問題を卒論のテーマに選んだ学生の場合には、卒論の中にマス・メディアの影響が直接的にあらわれるのを確認できる。同じような意味で学生達の考え方や感じ方、文章表現の仕方に影響を与えている可能性が強いものとして考えられるのが高校までの教科書である。学生によっては受験勉強のために何度も読み返し、ある場合には丸暗記したであろうからその影響の強さを考察対象からはずすことはできないと思われる。しかも、大学という時点において考えると、高校までの教科書の影響というのは無視できるほどの時間的経過があるとは考えにくい。

これまでの歴史的経緯には関係ないかたちで一般的に上のことがいえると思われるのに加えて、最近の学生達の新しい状況を考える必要がある。最近の学生達が以前の学生達に比べて読書量が減少しているとすれば、その減少に対応して教科書の影響が相対的に増加している可能性があるからである。場合によっては、教科書以外は漫画しか読んだことがないという学生も考えられる。(これは漫画への差別的価値観によるものではなく、あくまでも事実認識として書いている。)もし、上の仮説が現実に妥当するものであるとするならなおのこと、中学や高校の教科書の学生達への影響をあらためてとらえなおすことが重要になるとと思われる。

中学や高校の教科書の内容が学問や科学の立場からみてプラスにのみ働くのであればあらためてとらえなおす必要はないが、本稿でみていくようにならずしもそうではなく、逆に教科書の影響下にあるほど負の相関を持って科学的な考え方や科学的論文を作成する力が低下する面がある。その意味で中学や高校の教科書を科学や学問の立場からとらえなおす作業は、大学教育において必須の前提となる可能性があるだろう。

なお、高校の教科書だけではなく中学の教科書も用いているのは、中学教科書の方がより深く学生達の常識として肉化している可能性があるからである。また、小学校の教科書については学問・科学との距離が大きいことや、内容のレベルが大学生にとっては低すぎる可能性があるために今までは使用していない。

### (3)授業で用いた中学・高校の教科書と実施授業

これまで授業で用いた中学と高校の教科書は次のとおりである。これらの教科書を用いた明確な理由はない。本稿の目的からいえば、授業を受けている学生達が中学や高校のときに実際用いた可能性のある教科書の方が効果的であるが、地域や高校によって教科書が違っていることからそのことにあまり意味はない。これらの教科書を用いている理由は教科書の入手方法が限定されていることにあり、選択は偶然の結果である。

中学教科書：教育出版株式会社『新訂中学社会－歴史的分野』

（昭和 62 年 1 月 20 日発行）

高校教科書：実教出版『新版高校政治・経済』

（昭和 64 年 1 月発行，となっているが平成 2 年発行と思われる。）

これまでそれらの教材を用いて授業を行ってきたのは、主として「フランス経済講義」という名前の授業である。毎年、平均受講者は 50 人である。3・4 年生向けの専門科目のひとつであり、学生のほとんどはフランス語に何らかの関係があるが、20% 程度が他の外国語に関係する学生である。平均受講者数 50 人のうち約 30 人が社会科学系の卒論を書くため、卒論を意識しながらフランス経済を統計的な基礎の上に分析する方法を身につけることを目的としてこの授業を行なっている。方法を身につけることを目的としていることから、受験勉強の影響から脱してもらうためにも、また論証なき知識の暗記をさけるためにも、知識を覚えるという目的は設定しておらず、学生達にもそのことを最初から伝えている。この授業において中学および高校の教科書を用いるのは、そのような授業の目的と密接な関係がある。

授業においてはまず、どこからコピーしたものか学生達には一切伝えず教科書をコピーしたプリントを配布し、そのプリントを観察することで原典を推論によって当ててもらうことにしている。これまでの経験では、ほとんどの学生が教科書の一部であるという答えを出す。その問題をきっかけに推論というものがどういうものであるかという推論の定義と構造を説明し、また、学問や科学の方法として推論が特に理論的分野においてどれだけ決定的な役割を果たしているかについて伝えている。と同時に、これまでの卒論の指導や審査をとおして学生達の推論力のレベルが決して高いものではないことがわかること、学生によってその力に差があること、推論力がなければ優れた卒論を書くことができないことを学生達に伝えている。最初に推論のことについて触れておく必要があるのは、教科書の分析そのもののなかで推論という言葉について理解していることが必要になるからである。実際、これまでの学生達の反応や以前行なった推論についての試験結果からいうと、学問や科学にとってもっとも重要な方法である推論について、ほとんどの学生が学んでいないだけでなく、言葉としても知っていない。ちなみに、平成 7 年の数研出版の数学教科書 6 冊において数学的帰納法は出てきているが、それと密接な関係を持ち論理的には不可分の演繹的推論についても経験的帰納法（経験的推論）についても出てきていない。

推論について時間が許す限り詳しく説明したあとで、以下のように中学教科書を用いている。

#### (4)教科書の逐語的文分析と文章構成分析

中学および高校の教科書の一部をとりだして、まずこの章では徹底して文と文章に即して授業で行なっているような分析を試みる。その分析のあと、次章では科学的立場からみたより総括的問題について考察する。

## (a)中学教科書の分析

利用部分については実施授業との関係で、できるだけ現代に近いところから選んである。ただし節および小節の分類については原文ではなく筆者が設定したものである。

---

### 第9章 現代の世界と日本

#### (1)戦後の世界と日本

##### (1)-1. 戦後世界の出発

###### ①国際連合の成立

第二次世界大戦は、かつてないほど多くの人命をうばい、世界に大きな不幸をもたらした。これを深く反省し、戦争のない世界を願って、1945（昭和20）年、50か国の連合国がサンフランシスコに集まり、平和のために協力しあう組織として国際連合（国連）をつくった。その中心的機関である安全保障理事会では、アメリカ・イギリス・フランス・ソ連・中国の5か国の一致がなければ、重要なことがらは決定できないことにした。国連は、1948年には世界人権宣言を採択し、すべての国民の基本的人権は尊重されなければならない、と誓った。

###### ②ふえる社会主義国

第二次大戦の結果、ヨーロッパの様子は、戦前とすっかりかわった。東ヨーロッパでは、大戦中、ドイツ軍や、それと結ぶ自国の支配者たちへの抵抗運動を通じて、社会主義の勢力が強まっていた。戦後は、ソ連のあとおしのもとに、各国で急進的な社会改革がすすめられ、1948年ごろまでに、東ヨーロッパの国々は社会主義国となった。西ヨーロッパでも、フランスやイタリアでは、共産党や社会党などが勢力をのぼし、イギリスでは、労働党が政権をとった。これに対して、アメリカは経済援助を通じて、西ヨーロッパ諸国の社会主義化をふせぐことにつとめた。

###### ③アジア諸民族の独立

帝国主義の植民地が多かったアジアでは、大戦中、民族独立運動が一層活発になり、大戦後つぎつぎに独立国がうまれた。まず1945年、インドネシアがオランダから、ベトナム民主共和国がフランスから、それぞれ独立を宣言した。1946年には、フィリピンがアメリカから独立し、翌年、インドがイギリスから独立した。このときイスラム教徒の多い地域は、ヒンズー教徒の多いインド連邦から分かれて、パキスタン共和国をつくった。また、パレスチナには、1948年、国連のとりきめで、ユダヤ教徒のイスラエルがつくられたが、アラブ人はこれを認めず、はげしい対立がはじまった。

##### (1)-2. 冷たい戦争

###### ①新中国の成立

日本との15年戦争に勝利をえた中国では、戦後まもなく、国民政府と共産党の内戦がふたたびはじまった。はじめは、アメリカの援助をえた国民政府軍が優勢であったが、共産党軍は東北部（満州）からもりかえした。そして、地主の土地を農民に分けあたえる土地

改革をすすめながら進撃し、1949 (昭和 24) 年 10 月、毛沢東を主席とする中華人民共和国を成立させ、国民政府は台湾に逃れた。中国本土では土地改革が全国にひろげられ、1954 年には、社会主義をめざす新憲法が定められた。

## ②米ソの対立

敗戦国のドイツは、アメリカ・イギリス・フランス・ソ連の 4 カ国によって分割占領された。軍隊は解散され、ナチスの戦争指導者は国際軍事裁判で裁かれた。まもなく、ソ連と他の 3 カ国が管理のしかたで対立し、ソ連はベルリン封鎖を行なった。1949 年秋には、アメリカと結ぶドイツ連邦共和国 (西ドイツ) と、ソ連と結ぶドイツ民主共和国 (東ドイツ) とに分かれて独立し、ドイツは分裂した。

同年、アメリカは、ソ連の勢力にそなえて北大西洋条約機構 (NATO) をつくり集団安全保障の軍事体制をかためた。ソ連もこれに対抗し、東ヨーロッパ諸国と経済相互援助会議やワルシャワ条約機構などをつくった。こうして、世界はアメリカとソ連をそれぞれ中心とする二つの国家群に分かれ、冷たい戦争といわれる対立状態が続いた。

## ③占領政策の変化

冷たい戦争は、東アジアでは、中国や朝鮮がその舞台となり、アメリカの対日占領政策もかわりだした。占領軍は、日本を、アジアに共産主義がひろがるのをふせぐとりでにしようとし、日本経済や国の財政のたてなおしに力を入れた。この政策は、増税や不景気をともない、中小企業や労働者の生活を圧迫した。また、労働運動に対しても強い制限がくわえられ、労働組合団体が 1947 年 2 月 1 日に予定していたゼネストが禁止され、翌年には、公務員の争議権も禁止された。

以下、上に示した中学教科書の文章に即して学生達に授業で伝えていることをできるだけ忠実にまとめることにする。

学生達には最初に、卒論をまとめるときにこの文章を読んだと仮定した場合、何を考えなければならないかという問題について分析すると伝える。そのあとできるだけ 1 行ずつ、考えなければならないことについて指摘していく。

最初の文、「第二次世界大戦は、かつてないほど多くの人命をうばい、世界に大きな不幸をもたらした。」という文章を読んだときに考えなければいけないことは何か。まず問題は、「第二次世界大戦」をどのように定義できるかという問題である。とくにその言葉の中の「世界」をどのようにとらえるのかという問題がある。本当に「世界」という名前を用いてもいいのかどうか、実際にこの戦争に関係した国はどのような国なのかということについて調べることが必要である。この問題は、用語の定義の問題であり、学問や科学にとって用語の定義が基礎的な問題であるということをこの箇所だけではなくさまざまな機会をとらえて指摘している。これまでの卒論の指導や審査の経験からいうと、用語の定義を厳密にするという科学にとって最も基礎的な問題について学生達は教育の中で学んでいない。その意味で最初からこの問題を指摘し、機会があるたびにそのことを繰り返すことになる。



次の問題は、「かつてないほど多くの人命をうばい」という語句のところで何を考えるかである。まずは、「かつてないほど」は、本当にそのようにいえるのかどうか、その根拠はどこにあるのかということを考えなければならないことを伝える必要がある。その問題を考え始めると、「かつて」が何を意味するかが明確でないことに気がつく。人類の過去の歴史において例をみないほど、という意味であるとすれば次の問題として、人類の歴史全体に関することがどのようにして証明可能かという問題が出てくる。いわゆる巨大仮説の問題であり、時間的に長期にわたるほど、また空間的に拡大するほど仮説は巨大仮説となり科学的な証明は難しいか不可能になることを学生達に伝える必要がある。このことを授業で伝えなければ、卒論の文章でほとんどの学生が同じような語句を使い、巨大な物語を創造することになる。それは芸術的・宗教的創造ではあっても科学的・学問的創造ではない。

「世界に大きな不幸をもたらした。」という語句についてはこのような表現が科学や学問の文章や卒論の文章としてそのまま使えるのかどうか、あらためて学生達に確認する必要がある。なぜなら、中学の教科書に出ているこのような文章と学生達の書く卒論の文章とは無関係ではなく、実際そのままのかたちで卒論に出てくるからである。まず問題となるのは、「世界」の範囲であり、次に「大きな不幸」の定義内容である。すでに触れた「世界」の定義の問題は省略して、「大きな不幸」の方の問題を考える。学生達に伝えなければいけないことは、「大きな」とか「小さな」というとらえ方は人によって違う主観的なとらえ方であること、学問や科学というのは人によって変わらない客観的なことをとらえるのが目的であるからそのような主観的なとらえ方や表現は学問や科学にふさわしくないため卒論では使えないということ、である。

とともにそれに加えて、学生達に問いかけなければいけない関連問題がある。「大きな」とか「小さな」という言葉を主観的なものから客観的なものにする方法は何かという問題である。基準を設定し基準によって測定するならば、その基準以上か以下かという測定が可能になり「大きな」とか「小さな」という言葉も客観的になりうる。ただ、用語によってはその基準を他の人が正しい基準として同意するかどうかという問題があるということも同時に伝える必要があるだろう。

たとえば、不幸について「大きな」とか「小さな」という誰もが同意できる測定基準を設定できるだろうか。人間の不幸というものが、心理的なものであり、人によって不幸の基準も感じ方も違うとすれば、客観的な基準を立てることは不可能であり、「大きな不幸」というような語句は卒論や科学の文章では使えないことになる。だとすれば、それらの語句は科学の立場からはどのように変える必要があるか。客観的に測定が可能なもので、「不幸」にあたるものを示す必要があるということにほかならない。だから、この最初の文章では、たとえば第二次世界大戦による死傷者数そのものを事実として示すほうが卒論の文章としては適切である、というのが学生達への最初の文についての総括的な説明になる。

次の文は、「これを深く反省し」から始まり、「国際連合（国連）をつくった。」までの文である。問題としてここで学生達に聞くことは、先の文とこの文との関係である。二つの

文は内容的にみてどのような関係にあるのか。文の内容であれ、ものごとであれ、関係を言葉や記号で表したものが論理であるから、その問いは言葉をかえると、二つの文の内容の論理を聞いていることになる。これまでの授業の経験では、これらふたつの文について学生達自身が最初にわかる関係は時間的な関係である。最初の文で第二次世界大戦が直接的にもたらしたものについて書かれており、次の文ではその次に生じた国際連合の成立について書かれているのだから学生達のその関係のとらえかたは正しい。しかし、科学や学問の重要な目的のひとつが因果関係の把握にあるとすれば、その関係のとらえかただけでは不十分となる。

因果関係という側面からみると、二番目の文内容の原因を最初の文が示していることになる。すなわち、時間的継起にしたがって文を配置しながら同時に因果関係を示している。この文の配置は歴史的な年表という意味では適当であるが、文章の論理性という意味では適当ではない。なぜなら、因果関係を明示した場合に比べて文の意味があいまいだからである。たとえば、最初に原文の2番目の文を置き、次に「その理由・原因は」とか「なぜなら」という言葉を先行させて原文の最初の文を置くならば、あとの文が理由や原因をのべていることを明示することになり、その分あいまいさがなくなるからである。

しかも、最初の文が先に分析したように主観的な心理をのべており、続く文で主語の明確ではない「深く反省」や「願って」という人称的表現を使っていることから、客観的な歴史的事実が情緒的に理解される可能性がある。その結果、国際連合の成立の原因がこの教科書で述べられているようなものだったのか、それ以外にも原因があったのではないかという科学的・論理的・分析的疑問が生まれえない可能性がある。もっとも、歴史の教科書においてはこのことは必ずしも重要ではないともいえる。

その次の、「その中心的機関である安全保障理事会では、アメリカ・イギリス・フランス・ソ連・中国の5カ国の一致がなければ、重要なことがらは決定できないことにした。」という文についてみる。この文については、卒論を書く学生達のために指摘しておかなければならないことが二つある。そのひとつは、「中心的」という言葉である。国連におかれているさまざまな機関の中で、安全保障理事会が「中心的」と呼べるための客観的根拠があるのかどうかという問題を含めて、「中心的」という評価が誰の評価であるかという問題である。その問題についての直接的な解答は、この教科書の著者が著者達ということになる。よりさかのぼって考えれば別の答えもありうるが、ここではそこまでの問題に止めておく。重要なことは、そこに誰かの評価判断が加わっているという認識である。二つめの問題は、そのあとの「重要な」という言葉に関係している。この言葉の中にも評価が含まれているが、そのことについては高校教科書のところであらためて触れる。それら二つの評価を、だれでもが納得しうる客観的事実そのものとは別のことがらとして区別することが、社会科学の価値中立性という決定的問題からみて重要となる。しかし、これまでの卒論指導の経験でいうと、日本の教育の中ではその区別を学んできていないと思われる。なぜなら、その問題について授業でできるだけ詳しく学生達に伝えなければ、卒論の文章の中につぎつぎと同じような主観的価値観の表現が出てくるからである。

続く「第二次大戦の結果、ヨーロッパの様子は、戦前とすっかりかわった。」という文について学生達に考える必要があることとして伝えるべきことは三つある。ひとつは「様子」という言葉である。これは中学校の教科書として見た場合には問題はないが、大学の教材として用いる場合には、問題を指摘しておく必要がある。その問題とは、その言葉が口語的であり、卒論の場合には用語の抽象度のレベルにおいて格差が生じるために使えないということである。フランス語の作文の場合にはこの問題が指摘されるが、おそらく日本語教育では指摘されていない可能性がある。実際、このことも授業中に指摘しないと、後に卒論の文章の中で同じような例に出あうことになる。

その文の二つめの問題点は、「すっかりかわった。」というところにある。変わったとか、変わらないとかがいえるためには、測定する対象と比較基準が明確であることが必要である。この場合には、基準は「戦前」というかたちで設定されていてあいまいさは残るが一応問題はない。しかし、比較の対象は「ヨーロッパの様子」であることから、対象としての範囲は必ずしも限定されておらず明確ではない。この語句のもうひとつの問題点は「すっかり」という言葉にある。対象が限定されている場合には、「すっかりかわる」というとらえかたが、科学的にも可能である。たとえば、ある特定の部分が完全に破壊された場合についてはそのように言えるだろう。しかし、ヨーロッパ全体について「すっかりかわる」という場合には、そういうことが科学的にいえるのかどうかという問題を学生達に考えさせる必要がある。

その問題は、歴史において「すっかりかわる」ということが現実的にありうるのかどうかという問題としても提起できる。歴史というものがなんらかのかたちで過去が現在に影響し、現在が未来に影響する連続性を基本的な性質として持っているのであれば、歴史においては原則的には「すっかりかわる」というような断絶はありえないことになる。その意味で、この問題は人間の歴史だけではなく宇宙の歴史そのものにも関係しうる基本的認識として重要な問題であるから、学生達にとってはこの部分は重要な教材となる。この部分はまた、全称判断の科学的危険性を学生に知らせる材料としても重要である。

その文に含まれていることで学生達に考えさせておく必要がある三つめのことは、かならずしも十分なかたちで示されているわけではないが、その文の内容が因果関係の認識を含んでいることである。その文の内容を書き替えると「ヨーロッパの様子は、戦前とすっかりかわった。その原因は第二次大戦にある。」となる。すでに先に述べたように、このような書き方が、論理的関係がより明確になる可能性がある。ただし、これは、欧米文化との接触の度合いや、原理的思考法への好みに関係する可能性もあり、一般的にいうことはできないかも知れない。しかし、数学的な論証パターンとの関係や、科学の原則からいうと書き替えの方が良い可能性が強い。なぜなら、誰にでも確認できる事実や自明のことがらを先に示して、必ずしも同意できるわけではない推論をあとにのべることになるからである。書き替えの文の前半についてはそれが事実かどうかは、すでに述べたような問題があるがとりあえず事実と仮定すると、その原因については、人によって認識が異なる可能性がある。戦後のヨーロッパ変貌の原因が第二次大戦にあるのか、それ以外に主原因が

あるのか、または、主原因は第二次大戦にあるにしても、それ以外に副原因があると考え  
るかは人によって違う可能性がある。現実や事実そのものは、原因や結果を現実や事実と  
して示していない以上（簡単にいえば、現実や事実の中にはこれが原因でこれが結果とは  
書かれていない。）、原因や結果の関係づけは、学者や研究者の推論である。そして推論は  
さまざまに分かれ得るのであり、そこにこそ科学的検討の場と独創性発揮の場がある。と  
いうことは、学生達が受験勉強のときのように、推論の部分をそのまま無批判に覚えるの  
では、大学審議会答申の求める「創造性」や「課題探求能力」の開発が不可能となるとい  
うことにほかならない。その意味で、文中の事実認識の部分と推論の部分を明確に分ける  
ことが不可欠であり、文章の書き方でもそれをはっきり示す方が良いといえる。

次の文に移る。「東ヨーロッパでは、大戦中、ドイツ軍や、それと結ぶ自国の支配者たち  
への抵抗運動を通じて、社会主義の勢力が強まっていた。」という文である。まずは、「社  
会主義の勢力」という言葉が抽象的である分、現実や事実を指定するにはあいまいであり、  
定義が明確ではないことを考える必要がある。さらに根本的には「社会主義」という言葉  
を定義することなしに用いるということ自体に問題がある。受験勉強の場合にはそのまま  
覚えても問題がないが、大学においてはそれでは問題が生じる。この問題については高校  
教科書のところでより詳しく分析する。さらに問題は、「強まっていた。」ということをも  
どのようにして測定するかということである。たとえば、選挙における獲得投票数や、社会  
主義を標榜する政党の党員数の増大による測定なしには、卒論で「強まっていた」と書け  
ないということを伝えておかなければ、卒論が根拠を示さない主観的作文になる可能性が  
ある。このことは、中学の教科書で1行の文を覚えるのは容易である可能性があるが、し  
かし1行の文でさえ科学的なものとして書くのは簡単ではないということを考えるきっか  
けを学生達に与えるであろう。

続く「戦後は、ソ連のあとおしのもとに、各国で急進的な社会改革がすすめられ、1948  
年ごろまでに、東ヨーロッパの国々は社会主義国となった。」という文の場合に学生達に考  
えさせるべき問題もいくつかある。

「あとおし」という言葉の使用は重要な問題を含んでいる。中学の教科書の場合には問題  
はないと思われるが、大学の教材としては問題点を指摘しておく必要がある。その問題点  
とは、「あとおし」という表現がその実質的主語が「ソ連」という国家であるため擬人的な  
隠喩になることである。科学というものが、現実や事実や論理をできるだけ正確にありの  
まま認識し表現することが目的であるとすれば、擬人化表現などの比喩を使用することが  
できない。他のイメージとの類似性にたよることによってイメージ的にはわかりやすくな  
りうるが、事実が直接的に明示されないことによって表現があいまいになり、読み手によ  
って事実認識に誤差が生じる。学生達に例として出していることをそのまま使うと、た  
とえば津波について「小山のような津波」という予報を気象庁が出せないのと同じである。  
「小山」をどのように認識するかは人によって違うが、その違いは表現方法そのものが生み  
出したものである。事実そのものについての認識の違いを排除するためには、予想される  
津波の高さを明確に示すことが必要であり、それが科学や学問からの要請であろう。この

比喩の問題について、授業中にテストを行なったことがあるがそのときの結果では、約120人の学生のうち、1人だけが学問や科学の世界においては比喩を使えないことを知っていた。(ただし記録としては残っておらず筆者の記憶にのみ頼っているためデータの信頼度は低い。)したがって、これも授業中に学生達に伝えなければ、卒論の中で出あうことになる。(このことは保存されている卒業生の卒論から証明可能である。)

その文の中の次の問題は「急進的」という言葉にある。度合いを示す言葉のすべてに同じ問題があるように科学の立場からみて重要なことは、度合いを測定する基準である。「急進的」な社会改革と「ゆるやか」な社会改革とを区別するだれもが同意しうる客観的基準を設定することは、決して容易ではない可能性がある。容易でないとすれば、その表現の中に主観的評価が含まれる可能性が強くなり、その主観的評価の中にはその言葉を使う個人や社会的グループの価値観が示される可能性がある。そしてその価値観が社会科学における価値中立性基準に抵触することを学生達に伝える必要があるだろう。

「社会主義国」の定義の難しさとともに「東ヨーロッパ」という用語や次の文に出てくる「西ヨーロッパ」という用語の定義の難しさについても学生達の注意を喚起する必要がある。すでに何度か指摘した、そのような用語の定義の問題というのは、科学的立場から見た場合、知識や言葉を記憶する受験勉強の欠陥のひとつに関係するものと考えられるため、次節および次章であらためて扱うことになる。

最後の「アメリカの経済援助」に関してもより論理的な表現が可能であるという問題があるが、類似の問題を先に扱ったので省略する。

「③アジア諸民族の独立」の部分は、主としてすでにふれたことに関係するので、問題の語句だけを指摘しておくことにする。問題として考える必要がある語句のひとつは「一層活発になり」であり、もうひとつは「はげしい対立」である。

以上逐語的に文そのものをみてきたが、そのような見方から離れて、この「(1)－1. 戦後世界の出発」という文章全体の構成についても見ておく。この小節は①、②、③の三つの部分に分かれている。しかし、それら三つの部分が相互にどのような関係にあるかについてはどこにも述べられていない。小節のタイトルから考えるとそれら三つは戦後世界の出発を示す三つの特徴ということになるだろう。しかし、小節のタイトルのあとに説明がないために三つの項目と小節のタイトルとの関係づけはあいまいである。関係づけがあいまいであるということは、その構成がかならずしも論理的ではないことを意味している。タイトルを「第二次大戦が世界にもたらした結果」というかたちにすれば、より関係が明確になるだろう。また、「第二次大戦前と比較した場合の第二次大戦後の重要な変化」という表現でも可能かと考えられる。おそらく、そのような関係の明確化を妨げているのは、「出発」という言葉であろう。中学生の興味をひくために工夫された表現と推測できるが、他方ですでに触れたように擬人的なたとえが問題の明確な把握を妨げているひとつの例といえる。

卒論に参考になるようにこの部分をまとめなおすと、「戦後世界の変化とその原因」というタイトルになり、それら三つの変化を示したあとで、その原因に第二次大戦があること

を書くことになる。

次の「(1)－2. 冷たい戦争」という節も同じように①，②，③の三つの小節に分けられた構成になっている。まず先程と同じように①の「新中国の成立」から逐語的にみていくことにする。この小節は、四つの文から構成されている。これまで触れた基準からは、「優勢であった」という表現や、「もりかえした」という表現について学生達に説明する必要があるが、本稿ではくりかえすことになるため省略する。

四つの文がそれぞれどのような関係（論理）を示しているかという問題については、時間的継起の関係ととらえていだろう。しかし、時間的継起はそれ自体では実質的關係を示すものではないか、関係を明確に示すものではない。たとえばモデルとして次のような時間的継起を考えてみる。ある日の午前10時にフランスの田舎町で自動車事故が起き、正午に日本でバスジャック事件が発生し、午後2時にアメリカでテロによる爆発が生じ、その日の夜に中国で殺人事件があった、と書いても、それらの出来事の間にある関係は、偶然による時間的継起のみである。ところが、それらの事件が起きた空間が小さくなるほど、偶然による時間的継起以外の関係を読み手に感じさせる可能性が出てくる。この小節の四つの文にも文章表現上は偶然による時間的継起以外の関係はないにもかかわらず、同じ中国のほぼ同じ時代のことであるだけになんらかの必然的關係を読み手は感じる可能性がある。しかしそれは読み手の誤解である。

最初の文は、「日本との15年戦争に勝利をえた中国では、戦後まもなく、国民政府と共産党の内戦がふたたびはじまった。」であり、それに続く文は、「はじめは、アメリカの援助をえた国民政府軍が優勢であったが、共産党軍は東北部（満州）からもりかえした。」である。この二つの文に含まれる歴史的ことがらを簡条書きにすると次のようになる。

- 1・中国は日本との15年戦争に勝利をえた。
- 2・戦後まもなく国民政府と共産党の内戦が再びはじまった。
- 3・はじめはアメリカの援助をえた国民政府軍が優勢であった。
- 4・次には、共産党軍が東北部からもりかえした。

これら四つのことがらの間には、文章表現上は、偶然による時間的継起以外の関係は何もない。中国が戦争に勝利したことと内戦の再開との関係は示されておらず、なぜアメリカが国民政府軍を援助したのかについても示されておらず、優勢であった国民政府軍に対してなぜ共産党軍が東北部からもりかえしたのかもわからない。その意味では、これらの文の関係は年表の事項の関係と同じである。ということは中学生の場合には、この部分を棒暗記するしかないことを意味している。学生達の場合には、この問題を指摘しなければ卒論の中に同じような文が連続して出てくることになる。年表的な記述に意味がないわけではないが、学問や科学の立場からみた問題は、関係がないにもかかわらず関係があるかのように誤解することと、論理的曖昧さを身につけることにある。そういうことからいうと、論証という視点からは年表的な記述は可能な限りさけるべきであるということがいえ

る。大学の卒論で学生が中学教科書のような文章を書いているなら、それは教育の失敗といえる可能性があるが、この問題を伝えなければ、そのような意味での教育の失敗の証明が続出することをこれまでの卒論は証明している。

この部分の年表的な記述について、学生に逐語的に考えるべきことがらとして示しているのは次のようなことである。「戦後まもなく」については、戦争と内戦の関係について考える必要がある。また「国民政府と共産党の内戦」については、内戦に参加していた他の勢力はなかったのか、二つの勢力の内部での内戦はなかったのか、それら二つの戦いを内戦と読んでいいのかどうか、といった問題を考えるなかで、自分なりの独創的視点が生まれることを伝えている。

「アメリカの援助」については、アメリカの援助が国民政府優勢の原因であったのかどうか、優勢であった原因はそれだけでいいのかどうか、アメリカの援助とは具体的にはどういう援助であったのか、などについて考える必要があることを学生達に伝えている。

「共産党軍は東北部からもりかえし」については、なぜ東北部からなのか、他地域の共産党軍はいなかったのか、土地改革とそのもりかえしとは関係があるのかないのか、戦後4年間で逆転したのはなぜか、なぜ台湾に逃れたのか、他の地域への逃亡や後退はなかったのか、などについて問題を提起している。

次の「米ソの対立」という小節に移る。この小節は二つの段落にわかれ、最初の段落はドイツの分裂の問題をテーマとし、次の段落は米ソそれぞれの集団安全保障体制の形成をテーマとしている。最初の段落は四つの文からなり、それらの文の間の論理は時間的關係である。しかし意味上では、最初の文と二番目の文の間に読み手が因果関係を感じる可能性もある。すなわち軍隊が解散された原因が分割占領にあるという因果関係である。また、3番目の文と4番目の文の間にも因果関係を想定することが可能である。ドイツの分裂独立の原因がソ連のベルリン封鎖にあるという因果関係がそれである。ほとんどの文章が、その中に意味的になんらかの関係を含んでいることを前提として読まれるとすれば、そのような読まれかたをしてもおかしくない。おそらくは、年表を文章にする場合の問題点は先にも触れたようにそこにある。論理的には明確な関係を示していないか、ある場合には無関係であるにもかかわらず、時間的継起に従って文章にすることでなんらかの論理が含まれていると考える錯覚がその問題点である。その意味では、年表を文章で示すことは、年表そのものとは違っているといえるだろう。時間的継起に従って文章をまとめたり考えたりすること自体が学生達の論理力の開発をさまたげる可能性があるため、授業でそのことをくりかえし指摘する必要があると考えられる。逆にいえば年表的な歴史的記述に含まれる論理的問題を自覚することで学生達の論理力が上がる可能性があるということである。そのような位置付けにおいて中学の教科書は大学における重要な教材となるだろう。

「同年、アメリカは」で始まる次の段落は三つの文から構成されているが、それらも時間的継起に従って配置されている。ただ最初の文と次の文は、「これに対抗し」という語句から因果関係を示していると考えられる。ここでも、大学における卒論の場合には「これに

対抗し」という語句はあいまいであり、「原因」という言葉を明確に入れる文の方が良いといえる。「原因」という言葉を入れることによって、原因を自覚的にとらえなおし他の原因についても考察する契機になる可能性があるからである。

語句そのものについては、三番目の文の「世界は…二つの国家群に分かれ」という部分の問題点を指摘する必要がある。これも世界をひとつの集合とする全称命題であるから、中立国の問題を無視していることになる。このような、少数派や例外を考慮しない「世界」という言葉の使い方は、その問題点を指摘しなければ学生達そのまま卒論の中で用いることになる。同じように卒論の中で問題になる表現が「いわれる」という言葉である。この言葉自体、用例によっては伝聞証拠を示すことになり、伝聞証拠は科学や学問の論文ではルール違反となる。実際にそういわれているという意味のこの教科書のような用例の場合、卒論などにおいては必ず誰がどこで言っているかという証明をしなければならない。そのように伝えて学生達に考えさせないと、どこかで手に入れたがその出所が思い出せないような情報や知識が「いわれる」という言葉とともに卒論の中で用いられることになる。過去の卒論の中にそのような証拠をみつけることができる。

以上二つの段落についてみたが、二つの段落の関係そのものについてみると、二つの段落がありながらふたつの段落の関係がはっきりしていないという問題を見つけ出せる。文章に即していえば、ドイツの分裂と集団安全保障体制の形成との関係、ドイツの分裂と冷たい戦争との関係、その二つの関係を含む文章が単に並列的に並べられている。しかし、人によってはドイツの分裂が冷たい戦争の原因であると考えられる可能性もある。「同年」という言葉で2番目の段落が始まっているため同時的事件であると考えられるなら、ふたつの段落の関係は因果関係ではとらえられなくなる。また、ドイツの分裂独立が秋であることと、「同年」であることによって時間的継起という論理も成り立たない可能性がある。そのように考えるならこの二つの段落は論理的理解が成り立たないことになる。

「占領政策の変化」という小節に入る。この小節は四つの文からなっている。文章の論理についてみてみると、最初の文と次の文は時間的継起も含まれているが、一般的な問題と具体的な問題という関係と考えられる。2番目の文と3番目の文は時間的継起が関係としてある。しかし、3番目の文と4番目の文の関係は、意味上はつながりにくくあいまいである。その原因は「また」という言葉が何と何を並列しているか明確ではないことにある。労働運動に対する制限が、占領軍の共産主義拡大に対する政策のひとつなのか、日本経済のたてなおしのための政策のひとつなのか明示されていない。時間的継起の場合には時間の順序という論理によって支えられるために錯覚も含めてわかりやすくなるが、併置されている場合には、言葉で明示しないと意味がとりにくく、ある場合には誤解を生む可能性がある。解釈の差や誤解が無い文章が科学の文章であるから、この文章構成の問題点を指摘することは学生達にとって卒論を書く場合に役立つ可能性がある。

逐語的問題としては、「舞台」、「とりで」、「たてなおし」、「圧迫」、「強い」などの言葉があいつぐが、これらの言葉に関する分析はすでに行なったのでここでは省略する。



## (b)高校教科書の分析

高校の政治経済教科書についても中学の教科書と同じ基準から次の部分を選んである。

---

### 第4章 世界経済と国際協力

#### 1 資本主義世界経済の展開

##### 1-① 第2次大戦後の世界経済

第2次世界大戦が終結して以後の世界経済は、戦前とは根本的に変化した。1930年代の不況のなかで、資本主義列強は、金本位制を廃止し、アメリカ中心のドルブロック、イギリス中心のポンドブロック、日本の円ブロック、ドイツの広域経済圏などのブロック経済化をすすめた。各ブロックは、貿易と為替管理で閉鎖的な政策をおこなったため、世界貿易は停滞し、経済の世界的つながりは崩壊した。また、各ブロック内では資源が不足し、販売市場もかぎられていたため、対外膨張を必要とし、第2次世界大戦となった。

大戦によって各国経済は疲弊し、アメリカに経済力が集中するなかで、戦後の新しい世界経済秩序が模索された。第2次大戦後、アメリカは、資本主義経済の再建をはかるため、ヨーロッパに対してはマーシャルプランを実施し、日本に対しても巨額な援助をおこなった。また、アメリカの主導のもとに、IMF・GATT体制が成立した。

##### 1-② IMF・GATT体制

1944年7月、連合国の44カ国代表がアメリカのブレトンウッズに集まり、戦後の国際通貨金融制度について協定し、IMF（国際通貨基金）と国際復興開発銀行（IBRD、世界銀行）を設立した。さらに1947年10月、ジュネーブで、貿易を扱う国際機構として、GATT（ガット＝関税と貿易に関する一般協定）が発足した。

IMFは、為替制限を取り払って多国間の支払い制度を確立すること、そのために国際収支の不均衡を調整することを目的とし、赤字国には一時的に短期資金を供給する。重要なことは、IMFが①金1オンス＝35ドルと定められた米ドルを、資本主義世界の国際通貨（基軸通貨）とする（金・ドル本位制）、②このドルとの交換比率を加盟国通貨の平価とし、その変動を上下1%以内におさえる（固定為替相場制）、の2つを基礎としていた点である。一方、世界銀行は、戦後の復興と開発のために長期資金を供給することを任務とした。またGATTは、自由貿易の拡大を目的とし、関税その他の貿易障害の軽減と、通商における差別待遇廃止を柱とした。

このような戦後世界経済の枠組みが、各国の経済発展と貿易拡大を推進することになる。

##### 1-③ IMFの動揺

この世界経済の枠組みは、アメリカ経済の安定と強くむすびついていた。ところがアメ

リカは、本来国内通貨であるドルを国際通貨として対外支払いに使えるという IMF のしくみのもとで、対外経済援助費や対外軍事支出を膨張させ、また資本輸出を活発化させた。そのため、アメリカの国際収支の赤字は恒常化し、1960 年代には、ドルの価値に対する信頼はゆらぎ、各国が保有するドルの金への交換要求が強まって、アメリカからの金流出がすすんだ。

これに応じられなくなったアメリカは、1968 年 3 月、民間に対する金・ドル交換を停止した（金二重価格制）。さらには 1971 年 8 月、ニクソン大統領は新経済政策を発表し、外国の公的機関に対しても、ドルと金との交換を停止した。同年 12 月、スミソニアン協定がむすばれ、金価格に対するドル切り下げ、円の対ドル平価切り上げなど、戦後はじめての大きな平価調整が行なわれた。ドルの価値下落は同時にまた、固定為替レートの維持をも不可能にし、主要国は 1973 年 2～3 月、あいついで変動為替相場制（フロート）へと移行した。こうして、IMF の当初の骨組みは瓦解した。

高校の教科書の場合は、ほとんどの学生達にとっては記憶に新しいことと、卒論を書く場合に内容的に中学校の教科書よりも参考になる可能性が強いため、文章批判訓練は中学教科書の場合よりもより直接的に卒論に役立つ可能性がある。

まず「1-①第二次大戦後の世界経済」の部分を逐語的にみていくことにする。最初の「第 2 次世界大戦が終結して以後の世界経済は、戦前とは根本的に変化した。」という文である。学生が卒論を書くときにこのような文に出会った場合考えるべきことは、第二次世界大戦の終結を何で決めるかということである。この問題はさまざまな異論が生じる可能性があり、その異論のありかたこそ受験勉強とは違った学問・科学の特徴であることを学生達に伝える必要がある。以前のゼミで、授業というのは明快な解答を教えてもらうことではないかという質問が、ある学生からあったことを含めて学生達のさまざまな反応から、ひとつの解答が出ないことを受け入れられない可能性があるためなお、そのことを伝える必要がある。そのことは大学審議会答申で課題として設定されている「自ら考え判断する能力」や「課題探求能力」の開発にとって不可欠と考えられる。すでに異論なく答えが完全に出ているというとらえかたが学生達の心の中にあるならば、そのことについて考えることも課題とすることもありえないからである。その意味で、学生達のそれらの能力を開発するためには、学生達の中で答えが出ているものとして完結している、できれば最も常識的でかつ肉化した考えを疑いによって揺るがすことが必要となる。このことは思考力一般の育成について同じようにいえる可能性がある。なぜならデカルトが示したようにすべてを根本的に疑い始めることこそ思考と科学・学問の始まりであるからである。

その最初の文章における次の問題は、「世界経済」という言葉の定義である。問題になっている時点でいえば、社会主義国がその定義に含まれるのかどうか、アジア・アフリカの国々も含まれるのかどうか、という問題があり、もしそれらが含まれないとすれば、「世界経済」という言葉を用いること自体が問題になる。むしろ「先進工業国の経済」といった方が適切である可能性がある。言葉の定義の問題が学問や科学の出発点であることを含め

て、定義の重要性について日本の教育はまったく教えていないように思われる。なぜなら、授業でそのことを伝えて初めて知る学生がこれまでの経験では多いからである。数学教科書の単元冒頭において実際にはくりかえし定義を目にしているにもかかわらず、言葉の定義ということ自体については知らない。だからこそ、言葉や用語の定義が最も重要であることを、機会をとらえて何度も伝えることで定義という言葉そのものを学生の心に定着させる必要がある。

次の問題は、「根本的に変化した。」という語句である。この語句は、中学の教科書の「戦前とはすっかりかわった。」と同じように全称命題であり、先の中学の場合と同じことが指摘できる。それとここでは、全称命題の論証が数学の場合とはちがって容易ではないか、不可能であることを学生達に伝えている。加えてそのことに関係して、全称命題の否定はひとつでも例外を指摘すればいいことから容易であることも伝えている。それは卒論でそのような文を書いた場合、口頭試問で教師がそれを否定することが簡単であることを意味している。

「1930年代の不況のなかで、資本主義列強は、金本位制を廃止し、アメリカ中心のドルブロック、イギリス中心のポンドブロック、日本の円ブロック、ドイツの広域経済圏などのブロック経済化をすすめた。」という文については定義についての複数の問題がある。「不況」、「資本主義列強」、「金本位制」、「ブロック経済化」という用語についての定義がそれであり、受験勉強のようにそのまま覚えて卒論で用いるのではなく、経済学辞典で必ず調べて明確な定義をするように学生達に求めている。実際、これまでの卒論の例では、「資本主義」という言葉を卒論のキーワードとして用いながら、口頭試問であらためてその定義を聞いたところ答えられなかったケースがある。この教科書においてもいくつかの用語についての説明はなされているが、用語の定義というかたちの明確な表示はない。

次の「各ブロックは、貿易と為替管理で閉鎖的な政策をおこなったため、世界貿易は停滞し、経済の世界的つながりは崩壊した。」という文については、「崩壊」という言葉にすでに触れたような問題点があるが、そのことについては省略する。学生達にはこの文を書き替えてより明確な文章にする問題を小テストとして課すことがある。答えは「世界貿易は停滞し、経済の世界的つながりに問題が生じた。その原因は、各ブロックが、貿易と為替管理で閉鎖的な政策を実施したことにある。」である。その問題のあとで、受験勉強の場合にはこのまま覚えて試験で書くことが必要であるが、大学において、とりわけ卒論をまとめるような場合には、そのようなやりかたでは駄目であることをここでも再び伝える。前半の事実がデータなどで確かめ得るような誰でもが納得しうる客観的事実でありうるのに対して、後半は著者の見解や推論であり、すでに触れたような理由からその部分をそのまま覚えても駄目である。むしろ、この後半部分こそ卒論をまとめる場合それぞれの学生の思考力と独創性が発揮されるべき箇所である。

その次の「また、各ブロック内では資源が不足し、販売市場もかぎられていたため、対外膨張を必要とし、第2次世界大戦となった。」という文についても同じことがいえる。この文の前半は第二次世界大戦の原因についての推論になっている。学生に説明するような

かたちで書きなおすと次のようになる。

①- 1・各ブロック内で資源が不足していた。

①- 2・販売市場が限られていた。

↓

②・ 対外膨張を必要とした。

↓

③・ 第二次大戦となった。

上の関係からいえるように、①, ②, ③, 三つのことがらの連鎖的推論がこの文の内容である。卒論を書く場合必要なことは、まずは、①, ②, ③, それぞれのことが事実であるかどうかを確かめることである。その次に著者のそれぞれの関係づけに疑問や反論が成り立たないか考えることである。そのように検討していくときにこのひとつの文をきっかけに自分で確かめなければいけない課題やあらためて考えなければいけない課題がみえてくることになる。逆に、この文をそのまま覚えたときには、そのようなさまざまな課題をとらえられないことになる。

「大戦によって各国経済は疲弊し、アメリカに経済力が集中するなかで、戦後の新しい世界経済秩序が模索された。」という文の場合は、「疲弊」という言葉に問題がある。それは比喩的表現であるが、経済が疲弊するという状態がどのような状態なのか具体的ではなく理解や論証が困難である。基準を設定すると論証が可能になる場合があるが、ここではそれがなされていないから現実認識としてはあいまいなまま残されている。同じように「経済力」という用語にも問題がある。アメリカの「経済力」はいったい何によって測定するのか不明である。「疲弊」とともにどちらも抽象度がより高い内容を言葉として持っておりその分だけ科学的根拠が疑わしいものとなる。そこから学生達には、抽象度がより高い言葉や用語を用いるときには、明確に定義するか、それができないときには、できるだけ用いないように伝えている。抽象度の高い言葉を明確な定義や測定基準なしに用いるとその言葉について複数の解釈が可能になり、その用語を用いた論証が不可能になる。そのことについても学生達は日本の教育のどこでも学んでいないように思われる。逆に、平均的な学生よりもよく本を読んでいると思われる学生の場合に、読んだ本の影響を受けて明確に定義されていない抽象的な言葉や用語を用いることで、自分自身でも自分の書いている文章の意味をとらえきれなくなっていることが多い。「世界経済秩序」という言葉についても同じ問題があるが、省略する。

続く「第2次大戦後、アメリカは、資本主義経済の再建をはかるため、ヨーロッパに対してはマーシャルプランを実施し、日本に対しても巨額な援助をおこなった。」という文については、すでに触れたような原因についての推論の問題と、「巨額」という言葉に関する問題があるが、既述事項であるので省略する。

次の小節「1-② IMF - GATT 体制」のところでは、すでにふれた、言葉や用語の定

義の問題をのぞいては伝えることは前小節に比較すると少ない。ただ、問題として指摘しているのは第2段落の中にある「重要なことは」という語句である。この語句の場合は中学教科書の分析においても触れたように、使いかたによっては書き手の主観的価値観をあらわす場合があり、価値中立性原則に違反する場合があることを学生達に伝えている。それと、もうひとつ指摘していることは、「重要なことは」といった語句を使った場合は、かならずなぜ重要と思われるかという根拠や理由を示すことが必要であるということである。科学や学問の場合には、根拠を示すことなしに自分の判断を示すことができないし、その根拠が誰でも納得しうる客観的なものでなければならないという科学や学問の根幹にかかわることについても、これまでの学生へのアンケート調査からみると日本の教育においてはほとんど教えられていない。したがって、そのことを伝えないと、根拠を示さない感想文やエッセイが卒論として出てくることになる。「重要な」という言葉の場合には現実的な機能についてのウエイト付けという意味では根拠を示せば客観的なかたちで用いることが可能である。

この小節において学生達に指摘しているもうひとつの問題は、最後の文である。最後の文も書きなおすと、「各国の経済発展と貿易拡大を推進した原因は、このような戦後経済世界の枠組みである。」となる。これは著者の立場からのひとつの関係づけであり、経済自由主義的な立場に立てば全く逆の関係づけも成り立つ。経済メカニズムへの人為的な介入がもたらすことへの逆の推論を紹介することが、学生達の心の中の、答えはひとつであり覚えればいいという考え方を揺るがしていくことに役立ち、そのことが自分で考え判断する能力や課題探求能力の開発につながると考えられる。中学や高校の教科書を使って大学生達の思考力を開発するひとつの方法は、その仮説が現実的かどうかということを問題にせず、ひとつの推論や判断が示されているときにまったく逆の考えも成り立つことを示すことではないかと考えてできるだけそのことを伝えている。すでに触れたようにある全称命題についてひとつの逆の例を示すことで、その全称命題の否定全称命題が成立しうることを示すことは、考え方をより根本的に揺るがしデカルト的精神を形成する可能性を持っている。ただし、このことを徹底して行なうためには、教師自身がなんらかの全称命題を正しいと思い込んでいないことが不可欠の条件となる。

逐語的な文分析から離れてより全体的な文章構成の問題についてみると、最初の小節とこの小節との関係の問題、すなわち小節間の論理の問題を見つけ出せる。このことについては、最初の小節の最後がIMF・GATT体制の成立で終わっているため次の小節とのつながりがわかりやすく、その意味で論理的である。しかし、最初の小節が第二次大戦後の世界経済という全体的状況を述べているのだから、その中でどうしてIMF・GATT体制にのみ焦点をあわせるのかという理由の説明が必要である。学生達の書く卒論を分析してみると同じように章の間や節の間の関係づけが不十分なために、文章全体の論理性が低下している例が過半数以上をしめることから、このことについて学生達に説明することが必要となる。自分ではなんとなく関係があると思って書いていることが読み手にはわかりにくいわけであり、とくに書き手が思い込みの強い学生や独創的な能力を持った学生であるほ

ど、論理的には飛んだ、または論理的に切れた、文章を書く傾向があるようである。そのような結果をさけるための方法として学生達にすすめているのは、章のはじめに、章の構成の理由を一括して述べておくか、その節の最後か、次の節のはじめに章を移る理由を文章で書くことである。

最後の小節の「1-③ IMFの動揺」に移る。まず、最初の文の中に、「アメリカ経済の安定」という語句がある。用語の定義の問題であるが、「経済の安定」というのはどのような現実をさすのか、逆に「経済の不安定」というのはどういう状態を指すのか、ということを学生達に考えさせておく必要がある。というのは、個別的なデータに関して「安定」の定義をすることは相対的に容易であるが、経済全体の安定ということの定義は決して容易ではないからである。たとえば経済全体の動きを示す経済成長率にしろ物価水準にしろ、統計データから出てくる結論は人為的に作成されたものでなければ、年毎に変動することにある。変動こそが自由主義的市場経済に関する個別的なデータのもっとも重要な特徴であるとすれば、より一般的・抽象的な用語である「経済の安定」の客観的な定義は、個別的な経済成長率や物価の安定の定義よりも一層難しい。さらには「安定的成長」のように表面的には矛盾した語句もあるため定義がより難しくなる。そのような定義の問題の現実的な困難さを伝えるために、この部分は役立つことになる。そのすぐあとの「強く」という言葉についてはすでに触れた問題なので省略する。ここでは用いられていないが、それと類似の言葉として学生達に示す例としては「著しく」という言葉がある。

その次の文は「ところがアメリカは、本来国内通貨であるドルを国際通貨として対外支払いに使えるという IMF のしくみのもとで、対外経済援助費や対外軍事支出を膨張させ、また資本輸出を活発化させた。」という文である。この文に関して学生達に考えさせておく必要があるのは、「膨張」という言葉と「活発化」という言葉についてである。これらの言葉を「増加」という言葉と入れ替えた場合に、もとの文とどのような点が違ってくかというかたちで学生達に聞くことで、科学や学問というものの基準を明らかにすることができる。すなわちまず、これらの言葉には、すでにふれたような「たとえ」が含まれているのではないかということが「増加」という言葉とおきかえることでわかってくる。また、その受け止めかたは人によって違う可能性があるとはいえ、しかし「膨張」や「活発化」というのは、それらの言葉が喚起するイメージによって読み手が「増加」とは違った感情的強調を感じる可能性がある。そのように感情を刺激したり、人によって受け止め方が違う言葉は科学や学問においては原則的に用いないほうがいいということをそれらの言葉を分析することで明らかにすることができる。加えて、科学や学問の場合には、同じ現実を指し示す場合には同じ言葉や用語を使う必要があることがこの例によってわかるだろう。作文教育の中で、同じページに同じ言葉が出てくる場合には二度目にはいいかえるべきであるということが教えられているとすれば、このことを伝えることは不可欠である。学問や科学の文や文章の是非についていえば、名文・美文であることや朗読に適していることが基準なのではなく、だれが読んでも誤解や解釈の差なく理解できることが絶対的基準であるからである。なぜなら、その基準を満たしていなければ、書き手の認識の誤りを読み

手は正確に批判できず、相互の議論がすれ違い、その結果、相互批判による学問・科学の発展が成り立たないからである。その意味でこの問題は文章技術の問題ではなく、学問や科学の原則的問題に関係するから、学生達にくりかえし指摘する必要がある。学生達にとっては、この問題は社会人になってから書く文章にも関係している。たとえば製品のマニュアルや契約書などの実務的文章を作成するときには、同一の言葉や用語を使うことが絶対的に必要な場合が多いと考えられるからである。なお、高校の教科書において文中のそれらの言葉を使うことは高校生の興味をひく上で有効である可能性もあるから、この問題は高校の教科書としての是非の問題とは無関係である。

その段落の最後の「そのため、アメリカの国際収支の赤字は恒常化し、1960年代には、ドルの価値に対する信頼はゆらぎ、各国が保有するドルの金への交換要求が強まって、アメリカからの金流出がすすんだ。」という文をみてみよう。まず指摘できるところは、「信頼はゆらぎ」というところである。ドルの価値が低下したことは客観的に証明することができる。しかし、「信頼はゆらぎ」ということを客観的に証明することは困難か不可能である。なぜなら、「信頼」というのは心理的な事実であるからである。心理的なことがらというのは感覚で把握することができないブラック・ボックスであるから、推論以外に認識の方法はなく、また推論仮説を直接的に証明することができない。学生達に伝えているのはそのことである。すでにふれたように推論というのは他の推論が成り立つ可能性があるため、そのまま覚えるのではなく批判的にとらえることが最も必要なことであり、それによって初めて独創的な思考が可能となる。推論の中でもとりわけ客観的な証明が不可能なものであるほどそのことがいえる。したがって、人間の心の中や政府などの組織の意図に関する推論については、そもそも論証が難しいことを考えながら他人からの知識を批判的に受け止めるべきであることになる。そうでなければ邪推が正しい推論、さらには証明可能な客観的事実として通用するという、科学に反することが生じることになる。

その文の後半の「交換要求」については、それが人間の心理に関して述べているのか、外にあらわれた需要について述べているのかわからない。もし、心理的な要求について述べているのであれば「信頼はゆらぎ」についてと同じことがいえることになる。逆に客観的な需要について述べているのであれば問題はないが、その場合にはむしろその部分については「交換要求」にかえて「需要」とし、「強まって」を「増加して」に替えたほうがいいように思われる。というのはそのほうが証明可能な事実に対応するように考えられるからである。

次段落の最初の文章について考える。「これに応じられなくなったアメリカは、1968年3月、民間に対する金・ドル交換を停止した（金二重価格制）。」この文の中で考える必要がある言葉は、「民間」である。この文は段落の最初にあり、また、前段落の最後の文においても、「民間」を限定するような内容や言葉がみあたらない。たとえば、前の段落で、政府などの公的機関について触れている場合には、それとの対照によって「民間」という言葉が限定されることで結果的に定義されることになる。この文章の場合にはそうならないため「民間」という言葉が定義されておらず、指定する範囲はより広くなりさまざま

な解釈を生み出す可能性が出てくる。先述したように、用いられている言葉や用語が誤解や解釈の差なしにできるだけ限定された特定の現実や事実を指し示すことができなければ、科学や学問というのは成り立たない。そのような基準からすると、この言葉の使いかたはあいまいであり問題がある。

続く「さらには1971年8月、ニクソン大統領は新経済政策を発表し、外国の公的機関に対しても、ドルと金との交換を停止した。」という文の場合にも、「民間」の定義が十分ではないことに連動して、「公的機関」が指し示すものがあいまいとなっている。ここでは例をあげて「外国の中央銀行などの公的機関」とする必要があるように思われる。

これらの例をとおして学生達に伝えていることは、できるだけ現実や事実と照合可能な言葉を用いること、抽象的な用語の場合には定義を明確にすること、ある言葉や用語や記号を最初に用いるときに定義を明確にすることなどである。

その段落の残りの文章のうち、「大きな」という言葉と「瓦解した」という言葉にも問題があるが、すでにふれたことに関係するので省略する。

逐語的文分析を離れて文章全体の構成についてみると、すでに触れたように、1-①と1-②の関係づけが不十分であることがある。それと同じように、1-②と1-③の関係についても、なぜ問題がさらに限定されているかの関係づけが不十分である。

#### (5)過去の教育についての総括的問題提起

以上述べてきたような逐語的文分析を行なったあとで、学生達が受けてきた日本の教育、とくに受験教育の影響を部分的に修正するための総括的な問題を学生達に示している。以下本稿でもその問題についてまとめることにする。

#### (a)言葉や用語の定義の問題

教科書を逐語的に文分析するときにも言葉や用語の定義の問題についてすでに述べたようなかたちで触れているが、最後に総括的にその問題に触れている。というのは、言葉や用語の明確な定義は科学や学問において致命的な重要性を持っていると考えられるからである。

中学の歴史教科書でもそうであるが、高校の政治経済教科書になると内容的により高度になる分だけ、用いられている言葉や用語が抽象的になる。それらの言葉や用語について教科書そのもののものでは部分的には触れられているが、定義が必要な言葉や用語の全体の量と比較すると、ほとんど定義がなされていないという結論を出して良いように思われる。しかし、これはある意味ではやむをえないことであるだろう。なぜなら、高度な知識を一定時間に学ばせるためには、どうしても定義していない言葉や用語をその定義にこだわることなくそのまま記憶することが必要になるからである。逆にいえば言葉や用語の定義にこだわるならば1年間に学べる量はより少なくなるだろう。その意味では言葉や用語の定義の省略について批判することはできない。しかし、科学や学問の立場からいえば、そのようなやりかたが問題であることを教育段階のどこかで学んでおく必要がある。



言葉や用語の定義というのは、科学の場合にはその学問の中での定義に終始する数学や形式論理学の場合を除けば、現実や事実を指摘するものであると考えられる。科学の目的というものが、現実や事実そのものの中に存在するものごとの客観的關係、すなわち客観的論理を明らかにするものであるとすれば、言葉や用語はあくまでもその目的のための手段に過ぎない。したがって言葉や用語を現実や事実と切り離して操作することは、科学的な姿勢ではないということになる。科学にとっては、逆にその言葉や用語が現実や事実を正確に指摘するものとして適当かどうかを絶えず批判的に検討しながら現実や事実を明らかにすることが必要となる。ふたつの関係が批判的に検討されず切り離されたかたちで学ばれるならば、現実や事実と切り離された、ある場合には現実や事実とは無関係な幻想が科学として通用しているにもかかわらず、その幻想を批判する基準を持たないことになる。というのは、人間が言葉や用語によって作り上げた観念のシステムが持っている問題点を批判するものとしては、ひとつにそのシステムの論理的整合性があるにしても、最終的には現実や事実そのものであると考えられるからである。なぜなら、その観念のシステムが科学認識として正しいかどうかは現実や事実との対応によってしか証明できないからである。

その問題は、平成 10 年の大学審議会答申が今後の高等教育の課題として設定している、「課題探求能力」や「創造性」の開発に密接に関係していると考えられる。科学や学問の世界において新たな課題を発見する方法の一つは、その科学や学問内部の論理的整合性の欠如を批判的に認識することであり、もう一つの方法は科学や学問と現実や事実との間の論理的整合性の欠如に気がつくことであると思われるからである。ただし、この問題についての本格的検討は本稿の分析範囲を越えるので、以上のことは仮説として示すにとどめる。

もしその仮説に妥当性があるとすれば、論理的批判能力を育成せずに丸暗記させたり、定義にこだわらずに丸暗記させる教育は「課題探求能力」や「創造性」の開発を妨げる可能性があることになる。ただ、教科書の内容が厳密な論理によって成り立っているときには、それを丸暗記することによって論理力そのものを身に付ける可能性がある。しかし、定義についての思考パターンを持っていない分だけ、既成の科学や学問と現実や事実との照合の中からあらたな課題をみつけたことは不可能になる。そのことは大学生達が卒論を書く場合についても同じである。論理的批判能力と、言葉や用語の厳密な定義への注意が、卒論の内容の論理的レベルと創造性のレベルを決定することになる。

#### (b)主観的な表現排除の問題

定義についての問題と密接な関係があるが、独立させて別に学生達に伝える必要があることが、主観的表現の問題である。

主観的表現の問題は、科学や学問との関係ではさまざまな視点から問題にできるが、その一つの視点は、主観的言葉や用語が定義不可能であるという、定義問題と関係させたそれである。もちろん定義は、個人的な問題としては暗号と同じようにどのようにでもでき

るわけであるから一般的に定義が不可能なのではない。科学や学問の場合は、科学や学問が過去から未来までを含む人類の共同作業としてなされるのであるから、定義はだれもが同意・納得でき、しかもその定義は一つの現実や事実を指し示す同一律定義である必要がある。すなわち客観性と同一律を満たしていなければ、議論や相互批判は成り立たず、人類の共同作業が成り立たないことになる。

そのような二つの基準からいえば、主観的な表現というのはそれら二つの基準を満たすことができない。個人的な感覚や感情は人によって違っている可能性があるために客観性も同一律も満たせない。同じように「巨額な」という言葉を用いても何を巨額と感じるかは人によって違っている可能性があるのだから、論理的には同意不可能であり、同一事実を指し示すことができない。また、比喩的表現は、逐語的文分析の中でも触れたようにその言葉の解釈は人によって異なる可能性があり、科学的な定義基準を満たさない。とくに隠喩は比喩であることが明示されていないだけに科学的には注意する必要がある。たとえば、教科書の中にはないが、卒論で出てきた例をあげると「第二次大戦の幕は切って落とされた。」という表現などがそうである。

主観的表現排除の問題は、マックス・ウェーバーの価値中立性の問題でもあるから、それとの関係で学生達に説明することもできる。ただ、マックス・ウェーバーの価値中立性は、政治的価値観にウエイトが置かれていることから、実際の授業においては、アメリカの国語教育における事実と意見の判別トレーニングなどを用いてより一般的に説明している。科学や学問が客観的な真理（すなわち誰でもが納得しうる論証を伴った真理）の探究を目的とし、その目的こそが政治的イデオロギーや宗教的教理と科学や学問を区別する基準であるとすれば、卒論の問題をこえて、科学や学問における最も根本的な問題として主観的表現排除の問題を学生達に考えさせる必要がある。

以上触れた理由からの主観的表現排除の問題については、これまでの筆者の論文でも触れたように、学生達は日本の教育ではまったく学んできていない。すでにみたように中学・高校の教科書の文章自体にもあるわけであるから、むしろ無意識のうちに主観的表現を当然のものとしている可能性が大きい。高校までは当然のものとしてそのままでもよかった主観的表現であるから、その問題を学生達に指摘しそれらの排除を身に付けさせなければ、卒論の全体は、感想文や文学的エッセイや政治的檄文や、ある場合には個人的日記から構成されることになる。

#### (c)知識と現実や事実との関係の問題

以上のふたつの問題の説明のあとで、最終的に次のような問題を学生達に出すことにしている。

「これらの教科書の文章にはどれくらいの現実や事実が含まれているか。」

この質問への学生達の答えについてはこれまで集計を行っていないので正確には分析

できないが、口頭での反応などを総合すると、学生達はどのように答えていいかわからないようである。おそらくこのような質問をされたのは初めてであろう。

科学や学問の立場から厳密に考えた場合のこの質問への答えは、0%となる。常識的に考えた場合には、それらの文章が教科書の文章であり、専門の学者が書き文部省が許可していることから、書かれている内容は正しいという答えが返ってくるだろう。また、教科書の場合には、現実には中学や高校で用いられることによって人々の目にふれて検討されるわけであるから書かれている内容についてのミスが発見されやすく修正されやすいということがある。

しかし、科学や学問の立場からいえば、まず、社会的な権威や関係する公的機関にその正しさの判断を任すことはできない。権威ある人や組織よりも逆の立場の人や組織の認識の方が正しい可能性があるという認識があって初めて、新しい学説が受け入れられていくのであるから、権威主義的な根拠は現実や事実との適合性を判断する根拠にできない。このことを学生達に明確に伝える必要がある。なぜなら、そのことは科学や学問が成り立つ根本的な基礎の一つ（手段としての平等な人間関係）であるからであり、また、権威主義的な根拠に基づく認識からは「創造的」研究が生まれないからでもある。もっとも権威主義的な根拠の批判や否定は、大学における教師自身の授業内容を学生達に批判的にとらえさせることにもつながる。

次に、人々の目に触れるということについても、すべての人がミスを見逃す可能性があることを科学的には否定できないし、すべての人が書かれている内容を正しいとしても、それはすべての人が持っている知識との照合であり、現実や事実との照合を示すものではない可能性がある。その意味では、教科書の内容の現実や事実との照合については、その妥当性は保証されていない。

日本人が社会心理的にみて権威に対して盲信する傾向があり、また多数派の意見に盲従する傾向があるという仮説が正しいとすれば、上に述べた二つのことは学生達には受け入れがたいことである可能性がある。しかし、科学や学問の創造性や新たな発展のみならず科学的認識そのものが、現在までのすべての認識に対してデカルトのように疑いながら徹底して個人という立場に立つことを不可欠のものとするのであれば、そのことを学生達に伝える必要がある。それは、より根本的な問題として、科学や学問のためには日本人として持っているそれらの社会心理的部分を変えなければならないことを学生達に伝えることを意味している。そのように考えるなら、大学審議会の答申が求めている課題は短期間では実現できない日本人の精神の近代化であることがわかる。

科学的には、権威も人々の常識も、教科書の内容が現実や事実を示していることの根拠にならないとすればいったい何が根拠として必要なのか、その問題こそ大学において学生達に伝えるべき最も重要なことの一つになる。科学的にみた場合根拠となるのは実証や検証も含んだ論証のみである。ここで論証に実証や検証も含んでいるのは、どれだけデータや資料を示しても根拠とはなりえず、実証や検証も結局はデータや資料を現実や事実に関係づける論証なしには科学として成り立たないと考えられるからである。奈良の飛鳥地方

の発掘現場で発掘された遺跡を示してもそれ自体では、過去の物体であること以外、何も意味してはいない。

そのような論証という視点から教科書の文章をみたとき気がつくことは、どこにも論証はないということである。中学の歴史の教科書であれ、高校の政治経済の教科書であれ、その中に書かれていることが現実や事実と一致するという論証を見つけ出すことはできない。論証という立場からみた場合にそこにあるのは、フィクションと区別することのできない文章である。実証するための資料もデータもどこにも示されていない。そのような教科書の内容を中学や高校のときにどのようにとらえて覚えてきたにしろ、大学においてはそれらの知識が論証されていないということを明確に捉え、卒論においてはもちろん、できればレポートでも教科書と同じような文章を書かないことが必要となる。もし、教科書のような論証されていない文章を現実や事実と一致する正しい文章としておぼえるのであれば、自分で実験をする必要も、最も信頼できる一次史料（資料）を探して確かめることも、統計データの源までさかのぼって自分で計算しなおすことも、さらには、関係する現実や事実を自分の目で確かめることも必要ではなくなる。日本人の研究者や欧米の研究者の文章を文章として操作し組み立てなおすだけで卒論が書けることになる。実際、以上のような問題を伝えないと、枚数だけレポートよりは多いが内容的にレポートと全く同じ卒論が増加し、その結果提出されたほとんどの卒論をそのような盗作レポートが占めることになる。他人の書いた文章を高校までの教科書のようにただまともなおすだけの姿勢からは創造性もあらたな課題の発見も生まれないであろう。さらには、科学や学問のもっとも特徴的な部分である現実や事実に対する可能な限り厳密で誠実な姿勢を、日本の学生達のほとんどは教育のどの段階でも学ばず卒業していく可能性がある。

そのように、信頼度の高い資料やデータを自分自身で探し確かめながら自分の考えを作り上げるためには、教科書の知識と現実や事実との関係を学生達に一度断ち切らせる必要がある。他方、受験勉強の中で覚えた知識も含めて知識を覚えることは決して無駄なことではなく、すべての知識は、どのような現実や事実がこの世界の中にはありうるかということを示す索引として重要であることを学生達に理解させる必要がある。索引によって現実や事実がどこにありうるかという可能性を知り、そして、その索引が示すものが現実や事実と本当に一致するかどうかは自分の頭で考え判断し結論を出す、それが科学や学問であり、その結果をまとめたものが卒論にほかならない。

知識を索引と考えるということは、言葉を変えると、知識をこれまでの人類が蓄積した仮説的推論の集積と考えるということである。逐語的文分析のところでは、因果関係のみについて推論であるというとらえかたをしたが、ここではそのとらえかたをさらに拡大して、現実や事実についてのすべての科学的認識が、人間が現実や事実を本当に認識できるかという存在論的問いかけを待つまでもなく推論であるといえる。将来における認識の革命的变化が絶対に無いということを論証できない以上、また、人間の感覚内容が客観的に証明できない以上、また、現実や事実をそのまま保存できない以上、人間のすべての現実や事実についての認識は推論となる。変更が絶対に生じない永遠の真理ではなく、すべて

相対的な推論であると考え、過去の知識にとらわれない独創的発見や発明が可能になると考えられる。その意味で再び、大学審議会の答申課題実現のためにも知識を推論または索引の集成とらえることが必要となる。

### むすびにかえて

以上のような授業内容について、学生達がどのように受け止めたか、また、それによりどれだけデカルト的精神を身につけたかについての正式な科学的データはまだ十分集まっていないため、その問題は別稿に回す。ただ、これまで学生達から口頭で聞いてきた反応を代表していると思われるある学生からの手紙を紹介しておく。

「私が大学1・2年次には先生の授業は恐怖でした。高校時代は思い出したくもないような受験地獄を経験した私にとって、勉強とは知識を得ることでした。だから、大学に入学してからこの授業の趣旨がなかなかつかめずどう対応していいのかわからずとまどいました。でも授業の意味がわかるにつれ、授業が面白く感じられるようになりました。」

その学生の反応はあくまでも一つの例であり、学生達がどのように受け止めたかの反応全体についての論証とはならない。例外的な例である可能性もある。ただ、これまで口頭で学生達から聞いた複数の反応とも一致しているので、それらを考慮に入ればその手紙はより全体の反応を示していることになる。もちろんそのことはそれらの標本データの信頼度を十分に確保するものではない。

ただ、その手紙を書いた学生が、これまでの卒論の中でもっとも優れた卒論を書いた学生であることは、この学生が結果的にデカルト的な科学精神を身につけた可能性を示唆している。また、このような授業を始める前と後との卒論の平均的レベルの差もその問題に関して示唆的ではある。

その手紙の内容も含めた複数の反応からわかることは、学生達の授業に対するショックの大きさと、これまで学んできたやり方との違いからどのように対応していいかわからない戸惑い、である。そのようなショックや戸惑いは手紙が示しているように学生達にとって受験勉強からの分岐点、すなわちデカルト精神への起点を構成している。手紙の学生の場合には、受験勉強からの転換を成し遂げることができたが、受験教育の影響が強く学校教育の常識を覆せない場合には転換できない学生もあり、そのような学生は卒論においても依然として感想文やエッセイしか書けない。学生の卒論のレベルにおけるその分かれ方の幅は、科学や学問の立場からみた場合の、現在の日本の教育や入学試験の不確かさや信頼度の低さを示しているものでもある。そして結果的には、デカルト的な科学精神から中学生的思考力の間の格差を持って学生達は卒業していくことになる。

(2002. 4. 15 受理)